

Étienne Gérard

## Trajets d'écriture en Afrique

Le développement de la culture scolaire en questions

« Pourquoi inscrire mon fils à l'école ? Si demain il est instruit, ce sera mon premier ennemi ! » Inquiet du pouvoir acquis par les instruits, ce paysan malien choisissait de tenir ses enfants bien loin des portes de l'école. Un autre optait, lui, pour en mettre certains à l'école publique laïque, d'autres à l'école coranique, d'autres encore à la medersa<sup>1</sup> : « On pourra ainsi tout savoir, disait-il. Ils s'apprendront les uns aux autres. » Dans ce village du sud-est du Mali, un savoir partagé se disputait à un partage des savoirs. Plus loin, à Bamako, la capitale, beaucoup de parents reconnaissaient que « c'est aujourd'hui une honte pour un Africain de ne pas avoir d'enfant à l'école » et choisissaient d'envoyer les leurs acquérir les rudiments de l'instruction. L'avenir est pourtant incertain, et l'apport de l'instruction, équivoque. Et puis « l'écriture est une affaire obscure » (*sebeni ye dibi ko ye*), disent par exemple les Malinkés : elle révèle tout autant qu'elle cache, libère son auteur tout autant qu'elle le confond. Est-ce simplement légitime d'offrir une éducation scolaire à tous ses enfants ? Mais, compte tenu de l'évolution en cours, a-t-on seulement le choix ?

Il est question, en Afrique notamment, de réaliser l'École pour tous (EPT), dans la perspective d'une scolarisation universelle<sup>2</sup>. Apposé à « scolarisation », un tel qualificatif masque, paradoxalement, la difficulté à atteindre l'objectif envisagé. L'universalité de la scolarisation renvoie, en effet, à celle de la culture, de type occidentale, à transmettre. En Afrique, scolariser son enfant ne va pourtant pas de soi. Utiliser l'écriture, principal vecteur de la culture scolaire, pas davantage. Comment s'engager sur une voie tracée par l'Autre ? Quels peuvent en être le prix et les apports ? Comment enfin faire face aux répercussions, non annoncées, de l'institutionnalisation de l'École ?

Ces questions, mises en évidence par les populations elles-mêmes, révèlent un rapport instrumentalisé à l'École : en Afrique francophone du

moins, la scolarisation est avant tout *un moyen de réaliser des projets sociaux ou politiques*, davantage qu'une pratique visant à apprendre, fût-ce comme langue étrangère, le français, et à progresser dans la connaissance. Mais cette instrumentalisation est-elle vraiment spécifique à l'Afrique ? L'École n'a-t-elle toujours pas eu l'accord des populations – et toujours après avoir été instituée comme passage obligé par ses promoteurs –, en raison même de son rôle en termes de mobilité sociale ? Répondre à la question dépasserait le cadre de notre contribution mais, dans ce numéro consacré à l'idéal éducatif, nous espérons montrer qu'elle peut, qu'elle doit se poser.

En Afrique francophone, ce rapport particulier au savoir scolaire fut de longue date annoncé. Dès ses débuts en effet, l'École fut mise en place au nom de l'objectif colonial de propager la « civilisation » française et érigée en instrument pour les besoins de l'Administration. Cette donne politique conditionnait l'enseignement lui-même : il s'agissait avant tout de former, plutôt que d'enseigner et d'offrir un savoir qui eût été objet de valorisation par les élèves eux-mêmes. Ce faisant, l'École ouvrit ses portes en priorité aux fils de chefs, auxquels fut offerte la possibilité de gravir l'échelle scolaire jusqu'au sommet, condition nécessaire pour que ces « élites à qui il appartiendrait de réagir » relaient la puissance coloniale dans son entreprise d'expansion. Aux autres – la majorité –, « nettement séparée des écoles destinées à former une élite, une école populaire, une bonne école toute simple, pas savante pour un sou, exclusivement occupée à améliorer dans tous les sens le genre de vie traditionnel<sup>3</sup> » et destinée, par l'enseignement de la langue française, à accroître l'influence des colonisateurs au niveau le plus fin du village. Précurseurs sans doute de celui que mettent actuellement en scène, à des degrés divers, les États et les populations d'Afrique francophone, une instrumentalisation et un partage des savoirs s'opéraient. Aux yeux des populations, la scolarisation fut d'abord profitable aux Blancs seulement et sans intérêt pour elles-mêmes, avant d'apparaître comme la voie d'acquisition d'un savoir « supérieur » évalué à l'aune du pouvoir de ses détenteurs et comme le moyen de progresser socialement.

Une École pour apprendre et progresser dans la connaissance ? Une telle représentation supposerait *a priori* l'identification possible des enseignements dispensés et, surtout, d'être acquis au mode d'apprentissage particulier et consubstantiel à l'institution scolaire. À quoi donc pourrait servir l'École ? Sur la base de l'érection passée de l'institution scolaire, les populations ne cherchent pas tant à discerner les enseignements scolaires qu'à comprendre comment accéder à ce que – ordre social, économique et politique – sert l'École. Et, à cette question toujours posée d'une utilité de l'école ou d'une légitimité de la scolarisation, répondent

localement autant de logiques sociales d'éducation, sous-tendues par des dynamiques sociales et économiques qui entravent, ou favorisent, la « libération » de l'enfant nécessaire à son inscription à l'école, ou encore par des modèles culturels endogènes et exogènes, respectivement emprunts de confession ou de laïcité<sup>4</sup>. L'École ne se sera pas imposée dans les pays d'Afrique francophone sans détours, ni sans produire de profondes transformations sociales, auxquelles les populations ont dû et doivent encore s'adapter.

Après avoir rapidement rappelé deux des principaux processus de transformation enclenchés par l'École, celui de la différenciation et celui du bouleversement du champ des savoirs, nous aborderons ainsi quelques stratégies d'éducation par lesquelles des populations du Mali et du Burkina Faso tentent de s'adapter. Cela nous conduira à interroger plus avant les rapports à l'éducation et à la culture scolaires. Pour cela, nous nous intéresserons à leur principal vecteur : l'écriture latine.

Nous poserons ainsi la question de l'extension de la culture héritée de l'Occident « par le bas » et hors champ scolaire : non pas par une lecture des politiques et des systèmes scolaires, ni par une analyse des logiques auxquelles elles répondent et qui les traversent, mais par l'appréhension des logiques sociales d'éducation et par l'examen des relations qu'établissent entre eux instruits et analphabètes de milieux populaires urbains, sur la base d'une inégale maîtrise de l'écriture et, conjointement, de son usage croissant.

***Différenciation sociale et partage des savoirs :  
tours et détours d'une institutionnalisation de l'École.***

En Afrique francophone et en milieu urbain du moins, l'École est bien là. Conçue par les colonisateurs de manière à servir l'objectif d'étendre la « civilisation » – la carte scolaire épousant alors la carte politique de l'administration coloniale – et structurée sur le mode élitiste de la sélection, l'École s'est imposée par le passé comme moyen d'accès aux postes de pouvoir : envoyés à l'école par leurs maîtres à la place de leurs propres fils, ce sont largement eux, esclaves d'hier, qui accédèrent aux principaux postes politiques lors de l'accès des pays à l'indépendance. Aujourd'hui, les fillettes et les garçonnetts non inscrits à l'école seront demain, de l'avis même de leurs parents, les « esclaves » de ceux qui la fréquentent. Dans les sociétés ouest-africaines fortement alphabétisées, l'école *donne le nom* – le titulaire d'un diplôme d'études supérieures fait rejaillir sur tous les siens le prestige de son titre –, elle marque les appartenances et hiérar-

chise, elle s'institue comme passage obligé de socialisation et d'insertion sociale. Dans un milieu urbain comme celui d'Abidjan par exemple, il s'agit désormais avant tout d'être intégré au monde scolaire – il faut « en être » –, sinon le risque est grand d'être considéré comme délinquant et d'être marginalisé. Pour les élèves, la scolarisation est même une « revendication de conformité et de respectabilité sociale<sup>5</sup> ».

Cette logique d'inscription dans le monde scolaire est nouvelle et possède des légitimités inédites. Au souhait passé de promotion sociale – alors possible en raison d'une équivalence entre diplôme et emploi<sup>6</sup> – succède plus largement la simple volonté de posséder les rudiments de l'instruction. Hier soubassement de la constitution de l'élite et critère de distinction « positive », le capital scolaire s'impose de plus en plus comme condition d'insertion sociale, à défaut d'être encore la garantie d'une promotion. Et, faute de l'acquérir, on n'est plus toujours à sa place. Là où il conditionnait, hier, l'appartenance à l'élite, ce capital fonde aujourd'hui la simple normalité : n'est plus à la page celui qui ignore l'écriture latine, qui ne maîtrise pas les rudiments de la langue française, qui ne possède pas, en somme, ce *savoir ouvert et sans âge*<sup>7</sup> délivré sur les bancs de l'école. En témoignent par exemple les stratégies d'acharnement des parents comme la mobilisation de toutes les ressources familiales<sup>8</sup>, l'achat de l'inscription de l'enfant à l'école ou celui du titre scolaire<sup>9</sup>, ou, plus simplement, la forte croissance de la scolarisation durant la dernière décennie. L'École s'institue.

Pour autant, l'institution scolaire est elle-même le terrain de négociations et de pratiques de détournement ; elle génère des stratégies parentales de scolarisation diverses<sup>10</sup>, variables selon l'identité des acteurs et les caractéristiques des enfants – garçons ou filles<sup>11</sup> –, selon les contextes culturels, sociaux, économiques et politiques, selon les politiques scolaires enfin<sup>12</sup>. Et la scolarisation demeure objet de réserves, voire de résistances, comme c'est encore souvent le cas dans les pays sahéliens<sup>13</sup>. La demande d'éducation scolaire n'est, en effet, ni généralisée ni inconditionnelle. D'une part, elle enregistre l'offre scolaire et ses variations : la déscolarisation relative des années 80, consécutive au chômage des jeunes diplômés – à l'arrêt de promotion sociale sur la base du diplôme –, en constitue un bon exemple. D'autre part, elle demeure déterminée par un certain nombre de contraintes (financières notamment) et par la structuration sociale. Le développement de l'École obéit ainsi à des logiques sociales d'éducation sous-tendues par des dynamiques sociales locales, dont la recomposition toujours renouvelée du champ scolaire donne la mesure<sup>14</sup>. Plus fondamentalement, la détention du capital scolaire n'est pas, en Afrique, une condition universelle d'insertion ni un facteur de reproduc-

tion sociale, elle ne constitue pas pour tous les groupes un enjeu social, économique ou politique ; la participation au système scolaire, enfin, n'est pas partout une référence, une norme sociale. L'institutionnalisation de l'École est donc relative. Et elle est, aussi et surtout, source de tensions et de conflits, en raison du processus de différenciation sociale qui, depuis toujours, lui est lié, et des transformations qu'elle fait naître.

Il s'agit de ne pas être relégué à la marge et de s'adapter à l'évolution en cours. Cette adaptation prend de plus en plus pour traits l'inscription dans le monde scolaire et l'appropriation de la langue française et de l'écriture, sans lesquelles il est impossible de maîtriser les codes alphabétique, administratif ou juridique, ou les nouvelles règles du commerce, ou encore les dernières technologies. Mais, dans les sociétés islamisées<sup>15</sup>, elle possède aussi pour corollaires des pratiques moins univoques et alternatives, comme l'inégale scolarisation des enfants d'une même famille ou leur inscription dans des structures d'enseignement diverses, laïques et confessionnelles. L'institution de l'École légitime certes la participation au monde scolaire, mais cette légitimité n'est pas intégrée par toutes les populations. De surcroît, la présence de l'École commande de se protéger des transformations qu'elle engage tout autant qu'elle motive la souscription à ses enseignements. Le processus de différenciation sociale est l'une de ces transformations, mais ce n'est pas la seule.

En s'imposant, l'École a validé de nouveaux savoirs. Ouverte à tous, elle a aussi vulgarisé l'apprentissage, a destitué les règles et gommé les frontières de la transmission réglée des savoirs – comme cela était le cas en fonction de l'âge, du sexe, de l'appartenance sociale –, a autorisé enfin l'interrogation des savoirs confessionnels et/ou sacrés et leur remise en cause. « *Tout le monde sait tout* », nous disait un maître musulman pour évoquer son regret que tout le monde puisse désormais prendre place parmi les « Gens de savoir » (*lonikèlaw*) dont seuls les lettrés musulmans, comme lui, faisaient traditionnellement partie. La division en castes de sociétés comme celles du Mandé (dont l'ancienne place géographique est aujourd'hui répartie entre le Mali, la Guinée et le Burkina Faso) conférait à chacun un corpus particulier de savoirs et de fonctions associées<sup>16</sup>. La transmission et l'utilisation étendues d'un savoir de type universel, écrit, ont miné les frontières du champ des savoirs. Combinées à une redéfinition des fonctions – attribuées non plus sur la base des statuts mais selon une nouvelle échelle de compétences –, elles se sont accompagnées d'un mélange des genres : « *Avant, les fils de chefs étaient destinés à l'armée, la police, etc., les fils de marabouts aux métiers touchant au savoir (professeurs, médecins, avocats, etc.). Aujourd'hui, les fils de chefs veulent devenir professeurs comme les autres.* » Et pour signaler cette

transformation du champ « traditionnel » des savoirs consécutive à l'accès généralisé à la connaissance, pour marquer le changement des rapports entre savoirs et pouvoirs auquel cette transformation a donné naissance, le maître musulman ajoutait : « *tout est pêle-mêle* ». Pour preuve : « *Aujourd'hui, des fils de chefs deviennent marabouts, alors que des fils de marabouts ne le sont plus.* » Face à l'incertitude et à cette confusion, face aussi à la nécessité éprouvée de maîtriser les enseignements livrés à l'école publique et à l'urgence de sauvegarder ses propres savoirs, plusieurs stratégies s'engagent alors et s'affrontent.

« Marabout » (*karamoko*) et imam (chef religieux musulman) dans son village, Tourémi, par exemple, a choisi d'inscrire certains de ses enfants seulement à l'école publique, laïque ; d'autres reçoivent son enseignement islamique. Les uns seront conduits à prendre place et position dans la « société » – ils seront diplômés et fonctionnaires, suivant en cela la marche de modernisation du pays engagée dès l'aube des indépendances ; les autres recevront la charge d'hériter le patrimoine familial et d'assumer à leur tour la position de chef spirituel occupée par leur père. Les premiers devront aussi se tourner vers des professions liées à leur statut de « Gens de savoir » : la médecine, l'enseignement, la justice, et laisser l'exercice de toutes les fonctions – de police, de contrôle, d'inspection... – d'ordinaire dévolues aux membres de la chefferie, détenteurs du pouvoir temporel. Tous suivront ainsi un chemin balisé par la partition des savoirs ordonnée par l'École et, au risque d'être exclus, ils devront également se conformer aux règles inhérentes à la logique des « pouvoirs/savoirs »<sup>17</sup> propre à leur groupe d'appartenance : il est de plus en plus nécessaire d'avoir sa place dans le monde scolaire, mais il ne saurait être question, en effet, d'être *toubab'* (blanc) – autrement dit, de délaissier le patrimoine familial et de troquer son identité contre une autre.

Ce « rapport au(x) savoir(s) » laïcs et confessionnels mis en scène par Tourémi à travers ses stratégies de scolarisation est étroitement lié à sa fonction de chef religieux dans son milieu (dioula) de résidence. Il est également sous-tendu par la configuration du champ des savoirs de ce village. L'école publique, laïque, jouxte en effet les écoles coraniques. De plus, la population est pour moitié d'ethnie bobo, non musulmane. À la différence des Dioula, islamisés, cette population a, depuis la présence coloniale, bénéficié du capital acquis sur les bancs de l'école : certains de ses enfants sont devenus avocats, d'autres médecins, d'autres encore notaires ou enseignants. Séduits par cette promotion sociale, contrariés par le pouvoir, symbolique et politique, acquis auprès des autorités publiques par les instruits formés à l'école des Blancs, convaincus enfin que la marche du monde est étroitement liée à la maîtrise des savoirs

enseignés dans cette école, de nombreux musulmans ont choisi, comme Tourémi, de se tourner eux aussi vers elle et, ainsi, de capitaliser les différents savoirs, laïcs et confessionnels.

Ailleurs, d'autres familles « maraboutiques » optent à l'inverse pour une fermeture à l'égard de la culture exogène et interdisent à leurs fils de fréquenter l'école laïque. Leur place dans la société le leur permet : leur savoir « maraboutique » leur confère en effet un rôle et un pouvoir qui ne peuvent être remis en cause par ceux qu'ils ont obtenus, en d'autres domaines, les fonctionnaires, les représentants de l'État et autres détenteurs du capital scolaire. La logique de reproduction de leur groupe – précisément fondée sur la transmission réglée et parcimonieuse des savoirs « secrets », « maraboutiques »<sup>18</sup> – le leur dicte aussi : faute d'héritiers, les « chaînes [de transmission] du savoir » coranique (*isnad*) qui relient, de maîtres à disciples, leurs détenteurs actuels au Prophète Mohammed seraient interrompues ; ce savoir tomberait, de l'avis même de leurs dépositaires, en désuétude. À trop être divulgué, vulgarisé, il perdrait de sa dimension sacrée, gage du pouvoir de ses détenteurs. Il ne saurait enfin être confronté, par ses héritiers naturels, aux savoirs du Blanc, au risque d'être reconsidéré et délaissé. « *Si les vieux avaient laissé faire leurs enfants [s'ils les avaient laissé étudier à l'école des Blancs], il n'y aurait plus de famille "maraboutique". Il n'y aurait plus que le nom attribué aux enfants, non le savoir* », dit en ce sens Mohammed avant de reconnaître que « *jusqu'aujourd'hui nos parents n'aimaient pas la medersa parce qu'elle ouvre vite les yeux, à plus forte raison l'école publique* ». Là où Tourémi et les siens jugent opportun, pour préserver leur pouvoir, de s'ouvrir à d'autres savoirs, d'acquérir le capital scolaire et de s'inscrire dans les pans « modernes » de la société, d'autres, à l'inverse, estiment plus juste de se protéger de ces savoirs exogènes – évalués à l'aune du pouvoir temporel par eux refusé – et de la société qui les véhicule.

Différents « rapports au(x) savoir(s) » sous-tendent ainsi, au sein de la même société, des stratégies particulières d'éducation, caractéristiques de rapports culturels, sociaux et politiques à l'École – et plus généralement à la culture scolaire et aux pouvoirs qu'elle confère. La présence de l'École n'est donc pas uniforme, ses légitimités, moins encore « fixées », ni son institutionnalisation, « universellement » accomplie. Elle n'a pas non plus nivelé, moins encore uniformisé, les pratiques adoptées à son égard. Et, à mesure qu'elle devient un passage obligé de socialisation, à mesure que l'instruction conditionne l'insertion et la mobilité sociales, à mesure enfin que les codes issus de l'écriture latine s'imposent comme clefs de résolution des conflits, des clivages inédits se font jour : des clivages sociaux, en particulier entre les tenants de la culture politiquement légitime et

ceux qui en sont dépourvus et, de manière plus générale, entre individus lettrés et analphabètes. Parce que l'École ne fournit pas, ni ne produit, les modes d'appropriation universelle de ses savoirs et des codes à la définition desquels elle participe<sup>19</sup>, apparaissent aussi des différenciations dans le rapport entretenu par les individus et les groupes sociaux à la culture scolaire et, plus généralement, aux savoirs.

Les stratégies d'éducation précédemment évoquées font état de telles différenciations et témoignent des négociations engagées par les individus et les groupes avec l'institution scolaire représentante de l'État, avec des savoirs qui se substituent peu à peu aux leurs et qui, pour cela même, contrarient les règles locales du pouvoir. Cela dit combien l'École est « travaillée » socialement, combien aussi la culture héritée de l'Occident demeure objet de tensions et d'enjeux. Pour illustrer cette imposition relative de la culture et les « négociations » auxquelles elle donne lieu, portons notre attention sur l'un des sédiments de la vulgarisation de la culture scolaire et de l'institutionnalisation de l'École, l'écriture latine, et sur les pratiques qui lui sont associées dans les milieux urbains d'Afrique de l'Ouest.

### *L'écriture en mots.*

Une approche par l'écriture s'impose lorsqu'il s'agit de cerner le rapport au fait scolaire, les processus de scolarisation ou l'institutionnalisation de l'École en Afrique. Interrogés sur leur demande d'éducation, les parents développent en effet un large discours sur l'École, passée et présente, mais aussi sur l'instruction, sur les lettrés, et sur l'écriture. Héritée du colonisateur, l'écriture latine participe à une redéfinition de la connaissance, s'impose comme instrument d'appropriation des technologies de communication, sous-tend enfin de nouveaux rapports sociaux, à l'instar des relations, conflictuelles ou d'entraide, entre instruits et analphabètes. « *L'analphabète n'est rien, nous disait un paysan malien. Nous sommes là, dépourvus d'yeux et d'oreilles. L'instruit nous devance de beaucoup.* » Un autre estimait, lui, que « *l'instruit et l'illettré ne peuvent jamais être les mêmes. C'est comme les hommes et les bêtes* ». Ou encore : « *Le non-instruit se trouve dans un puits. L'instruit, lui, est toujours propre, son sang est toujours propre.* » De l'avis des personnes analphabètes, le lettré est capable de discerner ce qui est vrai ou faux, socialement utile ou non. Celui qui n'est pas instruit « *ne connaît pas la différence entre le bien et le mal, il peut s'amuser du mal* », à l'instar de l'enfant incirconcis (*bila-koro*), qui n'a pas encore été livré au monde des hommes ni à l'univers



de la connaissance et qui, une fois initié, devra à la fois apprendre et se socialiser. Aujourd'hui, « *le monde marche avec le papier* » :

l'écriture, créditée d'une place sur la voie de la « civilisation », s'impose peu à peu et charge les représentations du temps présent comme de l'avenir, de ces lieux où l'on vit comme de l'ailleurs, mais aussi de soi et de ceux qui sont instruits dans lesquels, illettré, l'on identifie les marques, positives et négatives, du « progrès »<sup>20</sup>.

En milieu rural du moins, là où peu d'enfants encore sont scolarisés, où la culture scolaire n'est pas vulgarisée, les discours laissent entendre que

l'instruction est un critère d'évaluation de la connaissance quelle qu'elle soit. Les savoirs, scolaires ou non, tombent sous sa coupe, sont réévalués à la lumière des pouvoirs de l'écriture *tubabu* [du Blanc] [...]. L'écriture institue un barème de la vérité, de la justesse, où savoirs et individus recevront une place hiérarchisée, marquée du sceau de l'illettrisme ou d'une connaissance redéfinie. L'individu est instruit ou ne l'est pas : il sait ou ne sait pas<sup>21</sup>.

Disparaissent alors – comme s'ils avaient dû être « absorbés » par la culture dispensée à l'École et, au-dehors, par ses lauréats – les tenants d'autres savoirs (lettrés musulmans, mais aussi griots, chasseurs, forgerons et autres maîtres d'initiation), les savoirs eux-mêmes et les champs circonscrits de leur transmission.

Ces discours portent la marque de la relation au chercheur blanc, qui s'interroge sur la place de l'École et sur la portée de ses enseignements, et sont à la mesure du petit nombre d'instruits en milieu rural et de l'utilisation restreinte de l'écriture. Ils outrepassent en cela les représentations réelles de l'écriture, plus nuancées. Mais ils disent aussi, précisément, son imposition passée et sa lente imprégnation. Dès 1942, Maunier notait cette introduction de l'écriture :

[codes, règlements et recensements] tout cela fait passer de l'oral à l'écrit, du transmis à l'écrit. Tel est le progrès qu'apporte l'État : ouvrir des archives garnies de registres, pour compter les gens et garder les droits ; marquer sur le papier, comme autrefois sur la brique et l'étoffe, les filiations et les situations ; identifier, déterminer hommes et biens : changement radical parmi les habitants, même très avancés, des pays d'outre-mer [...]. Définir, préciser, garantir, limiter, c'est, du même coup, personnaliser [...]. Et disons dès lors : l'État, en un sens, c'est l'État civil<sup>22</sup>.

L'École, elle, parachevait ce processus d'individuation et enclenchait la reconnaissance de l'instruction. Grâce à la promotion d'une élite – ou simplement l'altérité qu'elle incarnait –, grâce aussi à la capacité de ses titulaires à maîtriser les outils et « technologies de communication<sup>23</sup> » à la base d'un monopole du pouvoir, celle-ci est vite apparue comme une alternative sociale – avant d'être l'instrument d'une alternative politique. Symbole du pouvoir des instruits et, comme eux, tenue à distance de la majorité de la population dans les lieux réservés de l'école et de l'Administration, l'écriture a longtemps été objet de mythe et, à ce titre, tout autant magnifiée que redoutée. Il convenait, de même qu'à l'égard des instruits, de s'en protéger et, à la fois, d'en acquérir le pouvoir : de s'en défendre et, dans le même temps, de pénétrer par elle cet « autre monde » auquel appartenaient les rares cols blancs, figures auréolées de mystère, de prestige et de pouvoir.

Après avoir été craintes et considérées comme dangereuses et impures, l'instruction et la Lettre se sont imposées. Elles tirent désormais leur légitimité tout autant du pouvoir et des fonctions qu'elles ont acquis que de ceux dont on les chargeait idéalement. Aujourd'hui et comme en Occident, « l'État confère au citoyen une “identité de papier” qui présuppose, de fait, le recours à l'écriture<sup>24</sup> ». Et, de plus en plus, « les groupes et les personnes se posent et se pensent dans leur rapport à elle. Sa présence déclenche aussitôt un remodelage des pratiques essentielles<sup>25</sup> ».

À la différence des pays occidentaux, où « écrire est advenu », la vie sociale se déroule encore largement *hors*, et non *dans*, l'écriture<sup>26</sup>. Mais celle-ci, non encore appropriée par tous ni vulgarisée, prend peu à peu place dans la vie sociale et la marque. La multiplication des secrétariats publics, comme des « librairies par terre<sup>27</sup> », en constitue un indice et invite à interroger plus profondément cette place de l'écriture et son rôle dans la vie sociale. Dans les milieux urbains comme ceux du Burkina Faso, où nous avons conduit ces recherches – et dont la majorité de la population est encore analphabète<sup>28</sup> –, quelles tensions rencontre et génère la « prise de l'écriture » – pour reprendre le mot de D. Fabre<sup>29</sup> ? Celle-ci transforme-t-elle les rapports entre savoirs et pouvoirs ? Quel type de rapports sociaux met-elle en scène ? Pour tenter d'apporter des réponses, une interrogation première a guidé nos recherches : « Qui écrit quoi et pour qui ? » – avec sa réciproque : « À qui s'adresse une personne analphabète selon ses besoins d'écriture ? » Il s'est donc agi d'interroger les rapports à l'écriture, davantage que de savoir comment – selon le contexte et le sujet à rédiger – on écrit<sup>30</sup>. Les relations engagées par l'acte d'écriture furent donc au cœur de l'interrogation, plus que les pratiques elles-mêmes. Examinons-les. Nous tenterons ensuite de déceler si un lien

peut être établi entre ces relations et les processus de transformation enclenchés par l'institutionnalisation de l'École.

### ***L'écriture en actes.***

Plusieurs cadres d'enquête s'offrent au chercheur pour observer et analyser les relations d'écriture qui engagent une personne qui maîtrise la langue française et l'écriture et une autre, analphabète : le secrétariat public, très présent dans les villes ouest-africaines, le seuil de la poste ou de tout service administratif où se rend chacun pour être en règle, ou, plus généralement et de manière moins « orientée », tout lieu d'habitation où cohabitent des individus de sexe, âge, formation et activité différents, comme c'est le cas de toutes les « concessions » – ces ensembles de maisons liées entre elles, au périmètre d'une cour centrale et fermées sur l'extérieur, dans lesquels réside la majeure partie de la population burkinabé. Là peut être examinée et interrogée l'écriture au quotidien – non seulement domestique<sup>31</sup> mais aussi professionnelle, administrative..., non seulement mise en actes librement mais aussi imposée par les contraintes ponctuelles : comment, dans ce cadre, les individus qui ne maîtrisent pas l'écriture procèdent-ils lorsqu'ils ont besoin de rédiger une correspondance, de gérer des comptes, lorsqu'il leur faut lire une requête administrative ou l'ordonnance du médecin ? Réciproquement, les instruits, lorsqu'il y en a dans la concession, mettent-ils leur « compétence en écriture » au service des personnes analphabètes ? Quelles tensions peut générer cette relation ?

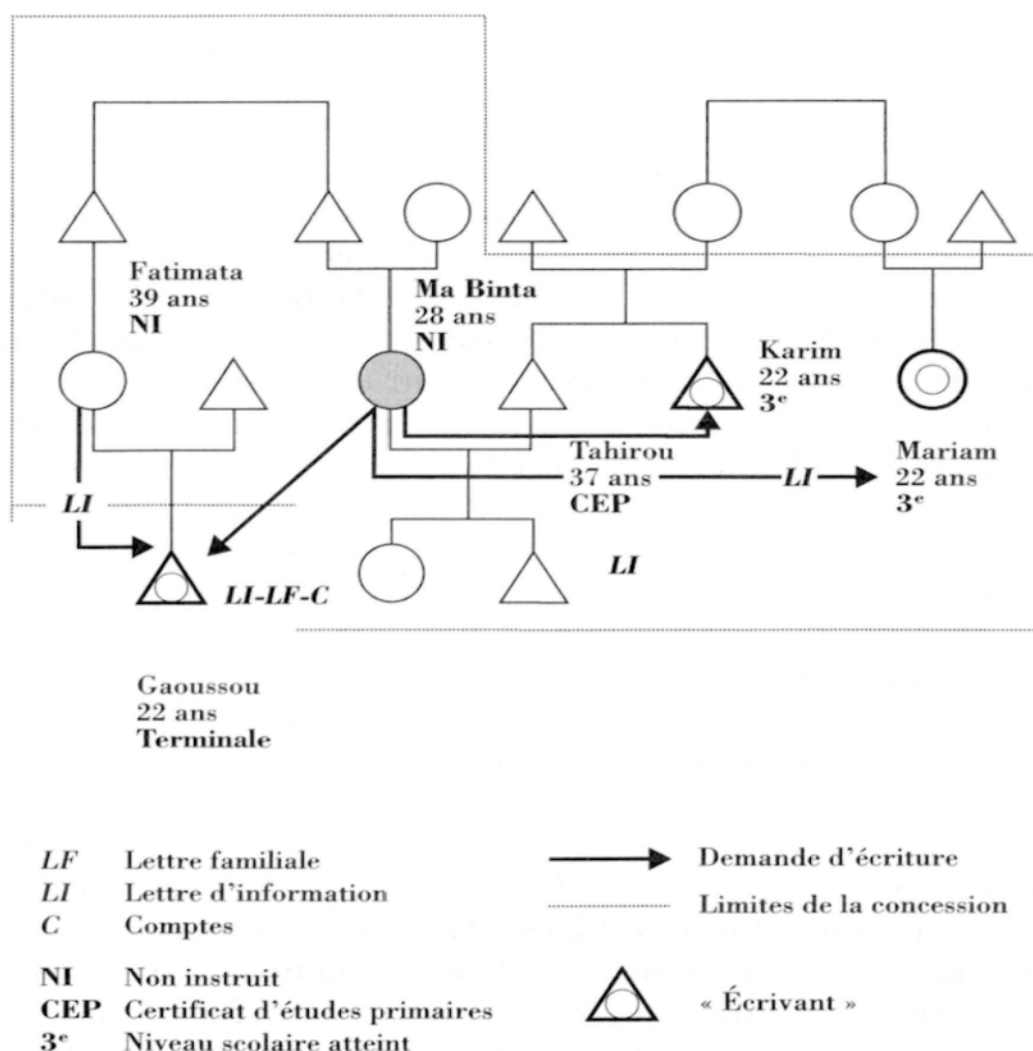
Dans l'une des concessions de Bobo-Dioulasso où nous avons cherché des réponses à ces questions, résidaient Ma Binta, une jeune commerçante de vingt-huit ans non instruite, ses enfants et son mari, ainsi que certains de leurs parents respectifs (voir *schéma 1*, p. 206). Parmi tous ces résidents, trois seulement étaient instruits. Tahirou, le mari de Ma Binta, avait été scolarisé jusqu'à la fin du premier cycle d'enseignement et avait obtenu le certificat d'études primaires. Le frère de Tahirou, Karim, avait, lui, suivi des études jusqu'au terme du second cycle, de même que Mariam, l'une de leurs cousines.

Pour de simples besoins de gestion, Ma Binta devait fréquemment faire appel à un instruit. Mais elle ne s'adressait pas à ceux de sa concession : pour les écrits relatifs à son travail de commerçante, elle préférait se rendre dans un autre quartier de Bobo-Dioulasso, au domicile de Gaousou, le petit-fils de son oncle paternel, plus jeune qu'elle et titulaire du baccalauréat, et elle ne faisait appel à Karim ou à Mariam – jamais à son mari – que pour la rédaction de simples lettres d'information<sup>32</sup>. Fatimata

# Schéma 1

## Trajets d'écriture

Le cas de Ma Binta - Bobo-Dioulasso



choisissait elle aussi de s'adresser à Gaoussou et non aux personnes instruites avec lesquelles elle résidait (*schéma 1*).

Ma Binta a ainsi des relations d'écriture particulières avec les personnes instruites de sa famille : certaines sont privilégiées, d'autres plus anodines, en conformité avec la nature des écrits réalisés. Cette différenciation est générale : dans toute concession, les lettrés n'écrivent pas pour tous ceux, analphabètes, qui habitent à leurs côtés ; comme Gaoussou, que des amis et voisins sollicitent pour des besoins d'écriture, ils offrent leurs services à des personnes étrangères à leur lieu de résidence. Selon la nature de leur demande, les individus non instruits s'adressent par ailleurs à des

écrivains particuliers, choisis en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec eux ou, au contraire, parce qu'ils ne se connaissent pas : le recours aux écrivains publics, qu'ils ne rencontrent que par besoin d'écrire – nous en reparlerons –, en constitue le meilleur exemple.

Un premier constat s'impose : l'écriture génère des relations particulières, variables selon l'identité des protagonistes et selon leurs rapports, mais aussi selon l'objet de la rédaction. Entre parents, la « relation d'écriture » est minimale, pourrait-on dire : les deux parties ne se rencontrent que pour des écrits neutres, dans lesquels le demandeur ne se dévoile pas, ne relate pas des faits privés, personnels – de manière générale, un père analphabète ne recourt à son fils instruit (ou une femme à sa coépouse, un aîné à son frère cadet) que pour rédiger des écrits « simples », telle une adresse postale. À l'inverse de cette relation d'écriture limitée, « contrariée », une autre, plus poussée, s'engage sur la base de demandes d'écrits intimes entre la personne non instruite et l'écrivain qu'elle ignore, tel l'écrivain public, ou en qui elle a confiance, comme l'ami.

*« Les parents n'ont pas les mêmes demandes que les voisins, dit par exemple P., écrivain public à Bobo-Dioulasso. Le type de relations, ça joue. Par exemple, les voisins sont un peu réticents. Ils ne veulent pas se confier à vous et ils émettent des réserves. À travers leur manière de m'énoncer leurs problèmes je sens qu'il y a des parties qu'ils ne veulent pas m'éclairer. [...] Les inconnus, là, il n'y a pas de problème. Ils arrivent, ils te disent "j'ai tel problème, j'ai besoin de ça", on s'arrange. Sans réserves. Ils me payent et ils s'en vont. On ne se revoit plus et c'est fini. [...] Il y a des différences aussi pour les parents. Tous n'ont pas le même degré de confiance en moi. Ceux qui ont le plus confiance sont ceux de ma génération. Un aîné, lui, ne viendra pas se confier ouvertement, il ne sera pas très clair. »* En définitive, conclut-il, les parents proches seront les moins confidents.

Ce rapport paradoxal entre demande d'écriture et « proximité relationnelle » entre la personne analphabète et l'écrivain ressortait également d'une enquête parallèle à celle-ci, conduite auprès des écrivains publics de Bobo-Dioulasso en 1995-1996<sup>33</sup> : ce sont les personnes inconnues des écrivains publics qui s'adressent le plus à eux, ensuite leurs simples connaissances, ensuite seulement leurs voisins, leurs amis et, enfin, leurs parents. En fonction de la relation qui lie le demandeur à l'écrivain, et selon leur propre nature, les types d'écrits font par ailleurs l'objet de demandes différenciées. La rédaction<sup>34</sup> des lettres intimes, par exemple, est davantage sollicitée par les relations de travail et les amis que par les parents. Un voisin, lui, ne demande d'écrire que pour certains éléments

de sa vie privée (vie familiale, amitié) et préfère taire les autres, comme ses relations amoureuses ou ses conflits. Ou encore : les demandes d'écriture de comptes adressées par les individus à un écrivain public avec lequel ils sont apparentés sont les moins importantes de toutes leurs requêtes à son égard. Et ce type de demande est précisément la moins formulée à l'écrivain public par ses parents, en comparaison de celles que lui adressent ses amis, voisins ou simples connaissances.

*« J'ai besoin de faire des écritures et je ne sais pas écrire, explique Ma Binta. J'ai souvent des problèmes, surtout avec mes fournisseurs. Ils me roulent sans que je le sache. C'est comme ça que j'ai demandé de l'aide à Gaoussou pour mes comptes. Si Gaoussou n'est pas à côté, je suis obligée de voir Karim, le petit frère de mon mari. Et cela me crée des problèmes, parce qu'il y a une sorte de rivalité dans notre concession. Je veux dire : dans notre cour c'est la jalousie qui règne. [...] C'est pourquoi Gaoussou est tout pour moi. Mais je ne peux pas tout lui dire non plus. J'ai honte parce que c'est le fils de ma grande sœur Fatimata, c'est mon enfant. Par exemple, j'ai besoin d'écrire une lettre d'amour, ou d'écrire une lettre à mon mari parce que nous sommes en conflit. Personne ne doit l'apprendre ni en connaître la cause. [...] Un jour je n'ai pas pu voir Gaoussou. Je suis allée voir Mariam [cousine croisée]. Mais cela a posé un problème. Connaissant mes comptes, elle est allée raconter que mon mari me donnait tout son argent et que c'est pour cette raison qu'il n'avait plus rien. Cela a ensuite engendré un conflit avec mon mari, qui m'a refusée. »*

Rivalité et jalousie, conflit, tricherie, respect, honte aussi : tous ces éléments caractéristiques des rapports sociaux, notamment de parenté, conduisent Ma Binta à choisir son interlocuteur avec soin lorsqu'elle a besoin de faire écrire. La honte (*maloya*), assortie du respect (*bugna*) dû par une femme à son mari comme à ses aînés ou à certains de ses parents (hormis ceux avec lesquels elle entretient une « relation à plaisanterie » – *sanankuya*), lui interdit de leur divulguer des informations personnelles, intimes, en l'occurrence ses sentiments ou les « secrets » de sa vie professionnelle. La crainte d'être dépossédée de ses biens et celle d'attiser des conflits en raison de sa richesse lui commandent par ailleurs la réserve et le silence au sujet de ses comptes. Cela en conformité avec la règle suivie par les commerçants dioula, qui, pour leur comptabilité, sollicitent en priorité leur neveu utérin, duquel ils n'ont pas à se méfier en raison d'interdits caractéristiques de leur relation de parenté, plutôt que leur fils – dont ils redoutent la volonté de s'approprier leurs biens.

Doivent être maintenues secrètes toutes les informations relatives à des activités extérieures, qui projettent l'individu en dehors du cercle familial et qui, en elles-mêmes – en raison des alliances nouvelles qu'elles appellent, de la réussite à laquelle elles donnent lieu –, contrarient les règles de « solidarité ». Figure paradigmatique de l'altérité et instrument de transformation des frontières entre intérieur et extérieur, entre soi et l'Autre, outil premier d'émancipation – de démarcation de l'individu vis-à-vis de son groupe –, l'écriture latine – indissolublement liée à la langue française – est ainsi « minimalisée ». Appelé à gérer, avec elle, ses comptes et sa réussite, à contracter des alliances parfois jugées délictueuses, l'individu analphabète ne pourra trouver parmi les siens, instruits, le concours nécessaire et sera alors astreint à mettre en œuvre *dehors* une relation d'écriture en elle-même menaçante pour l'ordre et l'intégrité de l'univers domestique et lignager.

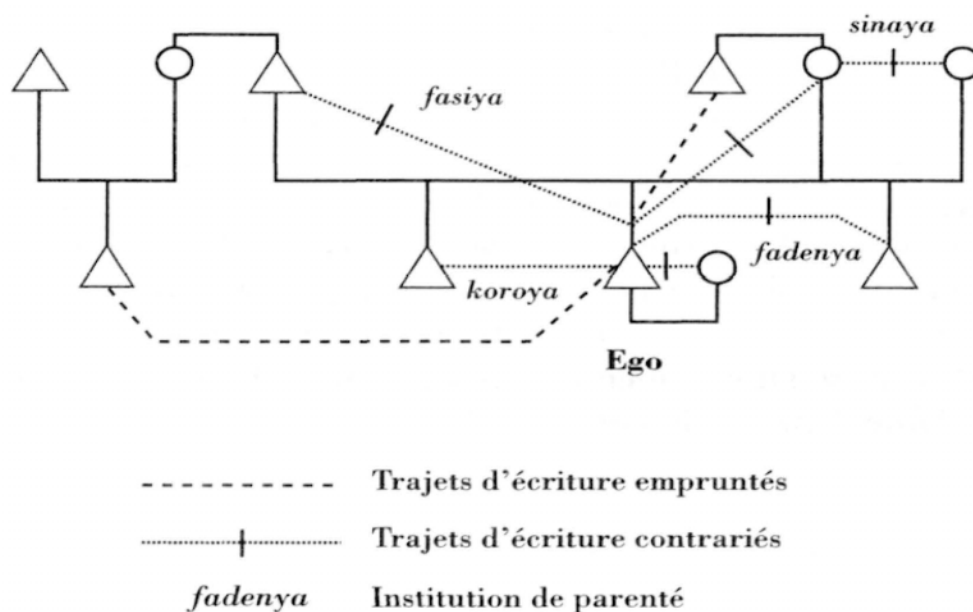
### ***Trajets et contraintes d'écriture.***

L'écriture projette sur l'extérieur, renvoie à l'ailleurs. Conjointement, le choix du rédacteur obéit à des normes et à des règles particulières, dans le respect d'institutions sociales fondamentales, comme le sont celles de la parenté (la *fasiya* entre père et fils, la *sinaya* entre coépouses, la *fadenya* entre frères de mère différente), celles du voisinage ou d'autres encore, plus larges, comme la *koroya*<sup>35</sup>, caractéristique des rapports entre aînés et cadets. D'un cas à l'autre, le scripteur est tenu à distance ou, au contraire, convié à coucher la parole sur le papier. L'écriture éloigne ou rapproche, redéfinit les frontières de l'intériorité et de l'extériorité, guide enfin l'indigent sur des chemins particuliers, bornés par la parenté, ouverts par le voisinage, l'amitié et, plus encore, par l'anonymat. Elle sédimente des liens avant elle dissolus, ou éloigne et distend des liens « naturellement » établis. Des « trajets sociaux d'écriture » se dessinent, dont les rapports sociaux offrent une clef de lecture et d'interprétation (voir *schéma 2*, p. 210). Certains de ces trajets sont possibles, d'autres, à l'inverse, sont difficiles à emprunter, d'autres encore sont proscrits : contractée dans le déni d'institutions sociales comme celles de la parenté, la relation d'écriture s'apparente alors à de la transgression, menace de sanction celui qui emprunte le trajet interdit, ou même se solde par le rejet du fautif.

L'écriture – toute écriture, non seulement latine – s'entoure de secrets et ne peut consigner la parole qu'à certaines conditions. L'écriture contenant des informations personnelles – l'« écriture de soi », pourrait-on dire – menace, trahit<sup>36</sup>. « *Ce que vous écrivez ne s'arrête pas à vous,*

Schéma 2

Trajets sociaux d'écriture entre parents



affirme un écrivain public. *Ça va chez d'autres personnes qui peuvent vous intimider derrière vous.* » Les parents proches sont les moins confidents, nous disait un autre écrivain public, de crainte *« qu'un beau jour le secret [de l'information donnée à écrire] ne puisse surgir »*. L'écriture (islamique), nous rappelle J. Goody, *« fut d'abord appréciée pour son rôle dans la communication avec le supra-humain dans les rapports humains »*<sup>37</sup>. Aujourd'hui encore, les lettrés musulmans sont sollicités pour leur capacité à déchiffrer l'avenir d'un individu dans les versets du Coran, à intervenir en sa faveur en invoquant les « noms de Dieu » renfermés dans le Livre saint<sup>38</sup> ou, à l'inverse, à contrarier les succès (en matière de travail, d'argent, de relations matrimoniales) dont pourraient bénéficier les rivaux du demandeur. Mais la retenue observée dans la parole à transcrire ne réfère pas qu'à une possible sanction divine : sous la colonisation, les interprètes, « bouche et oreilles du commandant », usaient déjà de l'écriture pour la rédaction de rapports, notamment sur les individus de leur entourage, à destination de l'Administration. Du marabout à l'écrivain public ou au simple scripteur – entre « Lettre de l'au-delà » et Lettre de la loi – s'opère la même « prise de l'écriture ». Par l'un comme par l'autre, l'analphabète pense pouvoir être « possédé » : *« Nous sommes dans les mains des lettrés, nous disait en ce sens un paysan malinké non instruit. Ils ont plus de pouvoir, tout le monde a peur d'eux. Si tu es illettré, tu peux avoir la force de supporter quelqu'un »*



*dans un voyage tout autour du monde. Mais, s'il est instruit, il peut te coloniser. »*

« *Sebeni be kè ka dibi dibi ko kè* » : « l'écriture obscurcit les choses », disent les Malinkés. Parce qu'elle ne saurait traduire fidèlement et de manière exhaustive la pensée – parce qu'elle ne dit pas tout –, elle expose le rédacteur ou son commanditaire à l'incompréhension et à la vindicte de tiers. Difficile à maîtriser dans ses trajets – tout lecteur peut prendre virtuellement connaissance d'un écrit et tout dire, tout *révéler* –, elle autorise en effet la publication d'affaires personnelles et intimes et permet de confondre leur auteur bien loin de son espace propre : sur la scène publique ou devant les représentants de la loi.

Elle renferme en effet en elle le pouvoir de dire au-delà de ses propres mots, de travestir et de tronquer la réalité, de faire dire ou comprendre ce qu'elle ne dit pas : que ne fait-on pas dire à l'écrit, parce qu'il n'est pas explicité, qu'il n'a pas été conçu avec le temps nécessaire, le *temps long* de la parole, enfin parce qu'il garde toujours en lui une part d'ombre, celle de la pensée qu'on ne peut coucher sur le papier ? Objet qui fonde le mythe du savoir et de ses détenteurs, qui institue – parce qu'elle a valeur de preuve –, l'écriture destitue aussi, par capacité à spolier la parole individuelle comme l'histoire collective. En témoigne le geste de « ceux qui savent », les plus anciens membres de la famille fondatrice de la ville actuelle, dépositaires de la mémoire collective : sitôt après avoir tracé sur le sol le nom de l'ancêtre fondateur – prenant garde de ne pas le prononcer, au risque de le profaner –, ils effacent de la paume les signes écrits pour ne pas livrer impunément le secret, ultime gage de l'identité du groupe. Sitôt après avoir « parlé » – dans le silence et dans l'ombre –, l'écriture doit être « tue » et effacée : ses traces, ses enseignements ne doivent plus exister que dans la mémoire, dans les sanctuaires interdits aux non-initiés<sup>39</sup>, ou dans les recoins cachés d'un journal intime, fermé sitôt après avoir été ouvert et remis à l'obscurité dès qu'il n'est plus objet de mise à jour pour y consigner ce qui, en cas de conflit avec un tiers, pourrait servir de preuve.

De même que certaines paroles ne peuvent être écrites, au risque d'attenter à la vie de leur auteur, l'écriture ne supporte pas d'être dite et, tout comme elles, exige la maîtrise. Peut-être même plus encore, car elle est fixée et peut, à tout moment, à l'adresse de quiconque et hors son contexte de rédaction, parler encore. Le besoin d'écrire sur soi justifie ainsi le recours important et anonyme à des inconnus, tels les écrivains publics qui, avertis plus que quiconque de ce pouvoir de l'écriture, affirment leur souci premier de préserver la parole entendue et de garder les secrets de leurs clients. « *La différence entre un griot et moi est que lui*

*publie, moi non* », dit M. en menant le paradoxe à son terme. La rémunération de l'acte d'écriture garantit la discrétion et conforte l'anonymat. Et puis les clients savent ne rien avoir à craindre des écrivains publics, dont la survie économique dépend de leur silence et pour lesquels le secret relève du devoir moral <sup>40</sup>.

L'acte d'écriture se réalise donc sur la base d'alliances, de « solidarité », en conformité avec ce qui – respect, rivalité, honte ou entraide – marque la relation à l'autre, ou, mieux, dans l'anonymat, auprès de personnages extérieurs, comme l'écrivain public, seuls capables de canaliser des tensions internes sans y participer. La relation d'écriture bute ainsi sur les contraintes de l'ordre social dans lequel elle s'inscrit. Ma Binta a éprouvé les conséquences d'une transgression de cet ordre : pour avoir adressé sa demande d'écriture à Mariam et non à Gaoussou, elle a vécu un conflit avec son mari, qui l'a ensuite rejetée, *refusée*. La sanction porte en elle les marques de la transgression. Et elle révèle un désordre produit par l'écriture – un *désordre de l'écriture* – comme celui qu'a fait naître Mariam au cœur de la relation de Ma Binta avec son époux, que tentent de contenir le silence et le secret et que des « trajets d'écriture » socialement bornés limitent.

### *Ordre et désordre de l'écriture, rapports au savoir.*

Dans une ville comme Bobo-Dioulasso, l'écriture latine est là, toujours plus utile et nécessaire, à la mesure d'une vulgarisation de la culture scolaire, d'une extension accrue de la bureaucratie, d'une normalisation écrite des règles commerciales, ou encore du développement des circuits de l'information. Importée et imposée par le Blanc, l'étranger, on en redoutait la puissance et la force. Inconnue et magnifiée à la mesure des privilèges et du pouvoir qu'elle conférait à ses détenteurs, elle ordonnait un partage du monde entre Gens de la Lettre et Gens de la Terre, tout comme entre Gens de la ville – « évolués », instruits – et paysans – « *à la marge du progrès et toujours en retard* ». Ce temps-là d'une sacralité de l'écriture galvanisée par une mythification de l'instruction – orchestrée tout autant par les Français à travers l'accès réservé à l'éducation scolaire et la sélection que par les responsables nationaux d'éducation à partir de l'institutionnalisation du rapport entre diplôme et promotion sociale –, ce temps-là est révolu. L'École a révélé ses limites. Les diplômés d'aujourd'hui, pour beaucoup au chômage, ne sont plus les maîtres d'hier et, faute de remplir les responsabilités qui leur incombent en raison de leur âge, sont bien souvent les cadets sociaux de leurs propres puînés.

L'instruction s'est, elle, vulgarisée : le lettré n'est plus auréolé de prestige comme par le passé ; l'instruction demeure un critère de distinction, mais elle n'est plus tant un indice supérieur sur l'échelle des savoirs. Et, si les discours passés ont pu laisser penser qu'« apprendre l'écriture arabe, c'est s'engager sur la voie de l'islam ; apprendre l'écriture latine c'est suivre le chemin du Blanc<sup>41</sup> », les stratégies de capitalisation des différents savoirs, laïcs et confessionnels, par les musulmans eux-mêmes nous enseignent que ce grand partage marqué de figures caricaturales est aujourd'hui remodelé.

Pour autant, l'appropriation de l'écriture latine demeure réservée, et son utilisation limitée. À Bobo-Dioulasso par exemple, les commerçantes qui ont *fait les bancs* ont beau maîtriser l'écriture du Blanc, lorsqu'une transaction s'engage avec une cliente non instruite, elles recourent à un système de comptage écrit de leur propre invention, le *farafisèbèli* (littéralement : l'« écriture noire »), et, à l'aide de ses signes comptables géométriques, gravent la dette du débiteur sur l'arbre ou le mur voisin. Et le secret s'observe dans l'acte d'écriture comme dans la parole, dans le souci de sauvegarder ce qui – de l'histoire personnelle ou de l'identité collective – ne peut impunément être porté à la connaissance de tous.

Ce secret et les trajets qu'il faut emprunter pour utiliser l'écriture latine révèlent un rapport ancien à l'écriture – placée sous les signes de l'au-delà –, la partition passée entre Gens de savoir (*lonikèlaw*) et Gens de la *polis* et du commun, de même qu'un partage des savoirs antérieur à son imposition. L'écriture transmise par l'École laïque outrepassa cependant ce partage des savoirs et des individus et le transforme. D'essence profane, elle est quotidiennement ramenée à sa juste valeur et à son domaine d'élection : celui du « savoir clair », vulgaire (*lonigwè*), bien loin du monde plus obscur où se transmet, à l'aide de la Lettre coranique et de maître à disciple, le savoir secret (*gundoloni*). Et, si elle produit un clivage entre ceux qui la maîtrisent et les autres – à l'instar de l'écriture d'essence divine –, cette écriture de la loi menace, au niveau le plus fin, les règles du pouvoir et les rapports individuels : illettré, le père pourrait être subordonné à son fils instruit, le frère aîné au cadet, l'épouse « préférée » (*baramuso*) à sa rivale ; l'écriture pourrait ainsi instiller du pouvoir dans des relations qui en sont exemptes, le renforcer là où il est moindre – comme entre coépouses ou frères de mère différente –, ou encore l'inverser – comme entre père et fils ou homme et femme. Ce bouleversement des rapports sociaux par l'écriture est enfin prolongé par une transformation du rapport entre Ego, lettré, et les siens : instruit, il conquiert une individualité nouvelle, inscrite en dehors du cercle domestique, et, par

son émancipation, bouscule l'ordre d'intégration – et de reproduction – qu'il est censé servir.

Conscients du danger de l'écriture – soit qu'il représente pour eux un coût social trop fort, soit qu'il menace leur pouvoir –, les analphabètes s'en protègent : dans le premier cas en empruntant des « trajets d'écriture » en dehors des chemins de la parenté ; dans le second en interdisant des relations d'écriture. Au désordre né d'une incursion de l'écriture latine, ces derniers continuent d'opposer les institutions sociales au principe d'un ordre où la « raison graphique<sup>42</sup> » propre à la culture scolaire est étrangère. L'écriture désagrège ici, sédimente ailleurs de nouvelles relations. Elle oblige à des recompositions. Elle produit et génère une nouvelle configuration des rapports sociaux, au sein de l'espace domestique et au-dehors, au niveau plus large de la société globale. Les rapports à l'écriture s'apparentent, ici, aux stratégies d'éducation, motivées par le dessein de s'adapter à l'évolution enclenchée par l'extension de la culture occidentale aux différents pans de la société et, tout à la fois, par celui de la contrôler.

L'engouement actuel pour l'École en Afrique francophone, la multiplication des structures d'enseignement et des acteurs en charge d'éducation attestent le caractère irrévocable de cette extension. Les stratégies d'éducation comme les pratiques d'écriture mettent au jour les limites imposées à ce développement. Les secondes révèlent aussi trois dimensions majeures du processus d'institutionnalisation de l'École.

Celle-ci est avant tout relative. À l'extérieur du champ scolaire, les rudiments de l'instruction sont sujets à des modes particuliers d'appropriation et d'utilisation : hors tribunaux et autres cadres de justice et d'administration, l'écriture du Blanc ne fait pas la loi et n'est jamais utilisée que pour sa fonction instrumentale, de communication ou de gestion.

Cette institutionnalisation s'accompagne ensuite de relations de domination, inhérentes à l'inégale capacité à maîtriser langue française et écriture. Cette subordination des analphabètes à ceux qui maîtrisent l'écriture se conjugue, pour ainsi dire, aux différenciations liées aux attributs (droit, pouvoir économique et politique) du capital scolaire. Une telle hiérarchie fondée sur la connaissance n'est pas nouvelle : hier déjà, les Gens de savoir tiraient du pouvoir de leur maîtrise de l'écriture, coranique ou ésotérique. Mais sans doute cette subordination est-elle accusée par la vulgarisation de la culture scolaire, par sa diffusion à tous les secteurs de la société et par la transformation du champ des savoirs sous l'impulsion de l'École : dans le traitement du désordre, la « Lettre de l'au-delà » a désormais une place secondaire.

L'écriture, enfin, demeure réservée, cachée, secrète surtout, lorsqu'elle peut attenter à l'intégrité de l'individu ou du groupe, lorsqu'elle touche à l'identité. Et elle mobilise, par protection contre de telles atteintes, des stratégies particulières d'utilisation. Elle est appropriée, et de plus en plus, mais toujours dans les limites imposées par le désordre auquel elle donne lieu. N'est-ce pas alors que, malgré sa lente insinuation, cette autre figure de l'Autre demeure étrangère ? Les trajets d'écriture, tels qu'ils sont succinctement apparus ici, figurent ce rapport équivoque à l'altérité. Ils la dévoient aussi et donnent alors à lire une altérité, somme toute, recomposée.

Étienne GÉRARD

ceshs.ird@maghrebnet.net.ma

Institut de recherches pour le développement, Rabat

#### NOTES

1. Les medersa dispensent un enseignement coranique et un enseignement profane, en français et en arabe.

2. « L'École pour tous » a été le mot d'ordre lors de la Conférence mondiale de Jomtien en 1990. Sur la question de l'universalité de l'éducation scolaire, voir ici même le texte de Bernard Schlemmer.

3. G. Hardy, *Une conquête morale* (1917), cité par P. Erny, *L'Enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*, L'Harmattan, 1977, p. 64.

4. L'un des obstacles à la scolarisation parmi les populations musulmanes est bien, justement, le caractère laïc de l'instruction scolaire, dont elles craignent qu'elle détourne les enfants de la religion.

5. L. Proteau, « Le champ scolaire abidjanais : stratégies scolaires des familles et itinéraires probables », *Cahiers des sciences humaines*, ORSTOM, vol. 31, n° 3, 1995, p. 635-653.

6. Dans la plupart des pays d'Afrique de l'Ouest, le recrutement dans la fonction publique a été automatique pour tous les diplômés de l'enseignement supérieur jusqu'à l'adoption des plans d'ajustement structurels, au début des années 80.

7. Voir E. Gérard, *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-ORSTOM, 1997.

8. Voir S. Guth, *Lycéens d'Afrique*, L'Harmattan, 1997.

9. Voir L. Proteau, « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire », in M.F. Lange (dir.), *L'École et les Filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, 1998, p. 27-71.

10. Voir en particulier M.-F. Lange et J.-Y. Martin (éds.), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, ORSTOM, vol. 31, n° 3, 1995 ; B. Kail, « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako », *Les Cahiers Ares*, n° 1, Bondy, mai 1999, p. 101-114.

11. Voir notamment M.-F. Lange (dir.), *L'École et les Filles en Afrique*, op. cit.

12. En matière de scolarisation, trois grandes périodes peuvent être distinguées depuis le début des indépendances dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest. Caractéristique des années 60 et 70, la première correspond à une forte scolarisation consécutive à une ouverture des systèmes scolaires et à une forte demande d'éducation des populations. La deuxième période (globalement,

les années 80) a été marquée, avec l'adoption des plans d'ajustement structurels imposés par les institutions de Bretton Woods, par une déscolarisation relative (observable à travers une baisse du nombre des inscrits et une augmentation des abandons). La troisième période (les années 90) est davantage celle d'une reprise de la scolarisation, voire, dans certains pays comme le Mali, d'une explosion scolaire.

13. Et comme ce fut le cas, par exemple, jusqu'à une date récente, des Lobi du sud du Burkina Faso ou de certaines familles dioula de Bobo-Dioulasso, qui avaient « posé la bouche » (l'interdit) à l'égard de toute institution héritée du colonisateur.

14. On a pu observer dans certains cas une réorientation de la demande d'éducation à destination de l'enseignement musulman, notamment dans les medersa. On assiste aujourd'hui à une diversification croissante des structures d'enseignement et à la multiplication des acteurs – dont les ONG – en charge de l'éducation.

15. Dans le Houet, cette région du sud du Burkina Faso où il habite, on estime que 71 % de la population est musulmane.

16. Dans les sociétés bambara, malinké, dioula aussi..., les « gens de caste » (griots, forgerons...) et descendants d'esclaves, par exemple, ne pouvaient accéder à la chefferie. Par ailleurs, l'imamat est héréditaire et chaque famille maraboutique possède, en dehors de ce que chaque musulman instruit connaît, un savoir qui lui est propre ; fonction de l'origine (géographique et sociale), ce savoir fonde l'identité du marabout et, par conséquent, ses rapports avec les membres des autres familles. Pour plus de détails, nous nous permettons de renvoyer ici à E. Gérard, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines ? », *Politique étrangère*, IFRI, hiver 1997-1998, p. 613-627.

17. M. Verlet, « Dire, savoir, pouvoir », *Cahiers des sciences humaines*, ORSTOM, vol. 27, n° 3-4, 1992, p. 457-476.

18. Un « marabout » cultive deux types de savoir (*morya*) : l'un, « commun », l'autre, « secret », ésotérique. Le premier, à caractère universel, peut être transmis à tout un chacun et fait l'objet de l'enseignement dispensé dans les écoles coraniques ou les medersa ; d'ordre surnaturel, le second n'est, lui, transmis qu'avec parcimonie, selon des règles (initiatiques notamment) et dans des cadres très précis.

19. Il ne s'agit pas ici, bien sûr, de savoir si l'École devrait ou ne devrait pas produire ces modes d'appropriation, mais seulement de s'interroger sur les processus de différenciation inhérents à sa présence grandissante dans les sociétés ouest-africaines.

20. E. Gérard, *La Tentation du savoir en Afrique*, op. cit., p. 94.

21. *Ibid.*, p. 121.

22. R. Maunier, *Sociologie coloniale*, t. III, *Les Progrès du droit*, 1942, p. 268-269.

23. J. Goody, *La Raison graphique*, Minuit, 1979. Voir aussi, du même auteur, *La Logique de l'écriture*, Armand Colin, 1986.

24. J.-P. Albert, « L'illettrisme au quotidien », in B. Fraenkel (éd.), *Illettrismes*, Études et recherche, Centre Georges-Pompidou, BPI, 1993, p. 199-210.

25. D. Fabre, « Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques », *ibid.*, p. 171-186.

26. D. Fabre, « Seize terrains d'écriture », in D. Fabre (dir.), *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1997, p. 1-56.

27. Sont ainsi désignés les étals de livres à même le sol, dans la rue ou aux abords des marchés.

28. Le taux de scolarisation est évalué à 53,9 % pour la province du Houet, dont fait partie Bobo-Dioulasso, la deuxième ville du pays d'un point de vue démographique.

29. « Seize terrains d'écriture », art. cité, p. 6.

30. L'interrogation diffère ainsi de celle qui guide majoritairement les recherches sur l'écriture en sociologie française. Cf. D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*, Centre Georges-Pompidou-P.O.L., 1993, et *Par écrit*, op. cit. ; et B. Fraenkel (éd.), *Illettrismes*, op. cit. À notre connaissance, aucune enquête sur ces « relations d'écriture » n'a été réalisée en Afrique francophone ; nous nous bornerons ainsi aux résultats, encore provisoires, de celle que nous avons menée à Bobo-Dioulasso, au Burkina Faso, en 1995 et 1996.

31. Sur l'écriture domestique en France, voir notamment J.-P. Albert, « Écritures domestiques », in D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*, op. cit., p. 37-94 ; B. Lahire, « La division sexuelle du travail d'écriture domestique », *Ethnologie française*, XXIII, 4, p. 504-516 ; et, du même

auteur, « Masculin-féminin. L'écriture domestique », in D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*, op. cit., p. 145-161.

32. Lors de notre enquête auprès des écrivains publics, nous avons pu distinguer cinq catégories ou types d'écrits : les lettres personnelles (l'« écriture de soi »), les écrits de gestion, les écrits à caractère administratif et officiel, les écrits littéraires ou le journal intime, que l'on pourrait désigner comme un « écrit réécrit ».

33. Les résultats sont à paraître. Pour ne pas nous écarter du sujet principalement abordé ici, on n'en retient que quelques points.

34. Il s'agit bien, ici, de rédaction, dans la mesure où l'écrivain public intervient personnellement dans l'écriture : il choisit les formules qui lui semblent les plus adéquates pour traduire la pensée de son client, refuse parfois de transcrire des propos à son avis « choquants » ou qui pourraient être source de conflits (auxquels il tient bien sûr à ne pas être mêlé).

35. Tous les termes vernaculaires utilisés ici sont en dioula. Chacun de ces termes marque la relation entre deux individus – *fasiya* (de *fa* : père) signale le lien paternel, *fadenya* (de *faden* : enfant du père) signale l'ascendance commune de frères et sœurs, etc. – et évoque métaphoriquement les obligations auxquelles ils sont mutuellement soumis (en termes de respect, d'entraide) comme le trait reconnu dominant de ces relations : par exemple, honte et respect (comme doit en témoigner le cadet à l'aîné), rivalité (comme entre frères de mère différente ou entre coépouses), ou plaisanterie (comme entre Ego et la femme de son frère aîné).

36. Pour ne parler, ici, que de cette écriture-là. Il va sans dire que tout autre type d'écrit que la lettre personnelle ne comporte pas cette caractéristique et est même crédité de nombreux avantages par rapport à la parole, dont celui de mémoriser fidèlement et de restituer de manière irrévocable, celui de suppléer à la parole lorsqu'elle fait défaut, ou encore celui, pour reprendre les mots de P., d'« amener à penser » : « voilà, dit-il de l'écriture utilisée pour consigner ses réflexions, *c'est un instrument pour penser. Et faire penser. Penser et faire penser* ».

37. *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994, p. 147.

38. Chaque verset du Livre renferme un « nom de Dieu » (*Allahtogho*) qui, par la bouche du « marabout » capable de le décoder, a le pouvoir de guérir, de résoudre des problèmes conjugaux, de favoriser la richesse, ou, au contraire, d'entraver toute réussite, d'introduire du désordre dans la vie affective, professionnelle, ou encore d'affecter le corps et l'esprit de l'individu.

39. Tel est par exemple le cas des deux cent soixante-six signes mandé, situés dans le *kamablon* de Kangaba (Mali), auxquels seuls certains griots initiés peuvent accéder. Voir notamment à ce sujet G. Dieterlen, « Signes graphiques. Semence de la connaissance. Les 266 signes fondamentaux en Afrique de l'Ouest », in Y. Bonnefoy (dir.), *Dictionnaire des mythologies*, Flammarion, 1981, p. 435-438.

40. Voir notamment à ce sujet Anne-Valérie Nogard, « Les écrivains publics, médiateurs culturels », in B. Fraenkel (éd.), *Illettrismes*, op. cit., p. 211-218 ; et, du même auteur, « Chez l'écrivain public. L'écriture par délégation », in D. Fabre (dir.), *Par écrit*, op. cit., p. 125-144.

41. B.-F. Gérard, « Paroles d'écriture. La lecture des traces dans des sociétés sans écriture », *Cahiers des sciences humaines*, ORSTOM, vol. 28, n° 2, 1992, p. 161-186.

42. Voir J. Goody, *La Raison graphique*, op. cit.

## Trajets d'écriture en Afrique

Étienne Gérard

---

**Citer ce document / Cite this document :**

Gérard Étienne. Trajets d'écriture en Afrique. In: Communications, 72, 2002. L'idéal éducatif. pp. 195-217.

doi : 10.3406/comm.2002.2105

[http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_2002\\_num\\_72\\_1\\_2105](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2002_num_72_1_2105)

---

Document généré le 15/10/2015